

Comment décrire et analyser un dispositif réputé professionnalisant ? Proposition d'un outil descriptif et interprétatif

Jacqueline Beckers*, Léopold Paquay**,
Michel Couprenne **, Caroline Scheepers*
Anny Closset*, Jean Foucart**,
Dominique Lemenu**, Eric Theunssens*

(*) Université de Liège

(**) Université catholique de Louvain

1) INTRODUCTION :

Cet article présente les premiers résultats d'une recherche subventionnée par le Ministère de l'Enseignement supérieur et développée en partenariat entre l'Université de Liège et l'Université catholique de Louvain, en collaboration étroite avec quatre Hautes écoles (Ville de Liège, Charlemagne, Charleroi-Europe et Léonard de Vinci).¹

L'objectif central de cette recherche est d'étudier les dispositifs susceptibles de contribuer au développement professionnel des étudiants des Hautes écoles.

Plus précisément, nous voulons :

- décrire des dispositifs réputés professionnalisants tels qu'ils sont développés dans l'enseignement supérieur de type court préparant aux métiers de l'interaction humaine : enseignants, logopèdes, assistants sociaux, infirmiers ;
- repérer les caractéristiques professionnalisantes de ces dispositifs ;
- dégager les conditions qui contribuent au développement de compétences et de composantes identitaires professionnelles ;
- accompagner la mise en place de certains dispositifs professionnalisants en vue de mettre en lumière quelques conditions facilitant de tels dispositifs .

Cette recherche devrait à terme déboucher sur :

- un répertoire de dispositifs professionnalisants ;
- des résultats d'enquêtes quant aux représentations que les acteurs de terrain, (surtout les étudiants et les formateurs) ont du caractère professionnalisant des formations ;
- des outils d'auto-analyse et un vademecum à l'usage des formateurs des équipes locales en vue d'analyser, de développer et de réguler de nouveaux dispositifs.

Le présent article est focalisé sur un premier outil de description et d'analyse des dispositifs réputés professionnalisants c'est-à-dire susceptibles de contribuer au développement de compétences professionnelles et de composantes identitaires professionnelles chez les étudiants des Hautes écoles.

Cet outil est conçu pour être utilisé par des chercheurs (et d'abord par nous-mêmes en vue de réaliser un répertoire) ; mais aussi par des formateurs et par des gestionnaires de programmes qui –dans toute formation de l'enseignement supérieur- souhaitent décrire et analyser les dispositifs qu'ils ont conçus et expérimentés dans une perspective de régulation. Cet outil

¹ Nous appellerons « co-chercheurs » les formateurs détachés par leur Haute Ecole respective pour intervenir dans la présente recherche.

devrait également pouvoir être utilisé de façon pro-active, dès la conception de nouveaux dispositifs, en vue d'accroître les effets potentiels en termes de compétences et de transformations identitaires.

Cet article sera structuré comme suit : après avoir établi les fondements théoriques et conceptuels, nous décrirons sommairement le processus d'élaboration de l'outil. Nous présenterons ensuite l'outil « DIPROS » de description et d'analyse de dispositifs de formation et nous focaliserons l'attention sur la grille d'analyse des caractéristiques professionnalisantes d'un dispositif.

2) FONDEMENTS CONCEPTUELS ET THEORIQUES

2.1. Quelques concepts-clés de notre recherche

Le concept de « *développement professionnel* », dans son acception la plus large, couvre « toutes les transformations individuelles et collectives de compétences et de composantes identitaires mobilisées ou susceptibles d'être mobilisées dans des situations professionnelles » (Barbier, Chaix & Demailly, 1994).

A partir d'une large littérature scientifique et experte, on peut considérer que les « *compétences professionnelles* » se caractérisent par la mobilisation de ressources cognitives, affectives, motrices et conatives d'un individu pour faire face efficacement à des familles de situations professionnelles (Parmentier & Paquay, 2002). L'attribut central de ce concept est bien « *pouvoir faire face à une famille de situations* » : non seulement exécuter des tâches professionnelles, mais également analyser des situations-problèmes complexes et développer des solutions adaptées, construire des projets avec des collègues, etc. La « *mobilisation* » insiste sur le caractère dynamique de l'exercice de la compétence.

Quant à « *l'identité professionnelle* », nous retiendrons la définition qu'en propose Barbier comme l'ensemble des composantes représentationnelles, opératoires et affectives produites par l'histoire particulière d'un individu et qu'il est susceptible de mobiliser à un moment donné dans une pratique (Barbier, 1996, pp. 40-41). Il s'agit donc d'un état mais aussi d'un processus évolutif puisque ces composantes identitaires vont à leur tour se modifier grâce aux nouvelles pratiques et aux nouvelles expériences. Cette identité est individuelle ou collective (l'identité construite et partagée par un groupe professionnel donné).

En référence à la définition générale de dispositif comme ensemble structuré de moyens et de procédés disposés conformément à un plan, *les dispositifs de formation (ou pédagogiques)* consistent le plus souvent en un agencement de ressources matérielles (locaux, matériel didactique...) informatives (documents, media...) et humaines (les formateurs, les apprenants...), de méthodes et procédés (des techniques de formation)... le tout étant structuré dans le temps selon des options stratégiques ; la visée d'un dispositif de formation consiste généralement dans l'acquisition par les individus de connaissances, habiletés, voire de compétences nouvelles.

En conséquence, par « *dispositif professionnalisant* », nous entendons « l'ensemble articulé et finalisé de processus ou de moyens, qui visent explicitement à faire construire des

compétences et des composantes identitaires susceptibles d'être mobilisées dans des situations professionnelles données » (définition construite par C. Scheepers à partir des travaux de Barbier et de Blin).

L'usage de ce concept dans divers travaux relatifs à la formation des adultes s'applique davantage aux dispositifs ayant cours sur les lieux de travail, avec des agents déjà impliqués dans la vie professionnelle (p. ex. Blin, 1997, pp. 213-215). Toutefois, dans le cadre précis de notre recherche, nous nous situons principalement au niveau d'une pré-professionnalisation en extériorité institutionnelle, mais tout en sachant que la plupart des formations initiales que nous analyserons sont organisées en alternance entre des cours et des stages. Dans ces contextes, un dispositif professionnalisant peut être entendu comme un dispositif (de formation) contribuant au développement de compétences et d'attitudes professionnelles, et pas nécessairement comme un dispositif global de formation à un métier.

2.2. En quoi un dispositif est-il professionnalisant ?

Qu'est-ce qui favorise le développement de compétences professionnelles et des composantes identitaires ? Même si ces deux dimensions du développement professionnel sont intrinsèquement liées, nous allons ici les examiner l'une après l'autre en référence à des explorations bibliographiques indépendantes. Il y aura lieu, au-delà de ce rapport, de réaliser une synthèse.

Comment les compétences professionnelles se développent-elles ?

Les professionnels en exercice développent prioritairement leurs compétences professionnelles par l'action et la réflexion sur l'action (Wittorski, 1998), par l'exercice réfléchi du métier et par la résolution, seuls ou en équipe, de problèmes professionnels (Huberman, 1986, 1995).

L'examen de la littérature scientifique et experte quant au développement des compétences professionnelles des futurs enseignants montre que les processus sont similaires à ceux dégagés ci-dessus : partir d'une pratique, d'une expérience, être confronté à des situations professionnelles complexes et, dans une certaine mesure, préparées, anticipées (par la formation de scénarios, d'hypothèses, de plans d'action), réfléchir a posteriori sur les régulations à partir de l'analyse de l'expérience, et préparer ainsi les expériences suivantes ; ceci nécessite « un processus de longue durée caractérisé par la récurrence de situations à la fois semblables et différentes. » (Paquay, Altet, Charlier & Perrenoud, 2001, p. 250).

De façon plus générale, on peut s'interroger sur ce qui, dans un dispositif d'enseignement/apprentissage favorise la construction de compétences.

Parmentier & Paquay (2002) proposent un modèle où ils dégagent dix types d'activités de l'apprenant qui sont susceptibles de contribuer au développement de compétences : (1) faire face à des situations-problèmes (situations nouvelles et motivantes) ; (2) exploiter des ressources diverses ; (3) agir et (4) interagir (pour chercher, confronter, analyser, comprendre, produire, etc.) ; (5) réfléchir et (6) (co)-évaluer (à propos des processus mis en œuvre et des produits obtenus) ; (7) structurer les connaissances et (8) intégrer les acquis ; (9) construire du sens et (10) préparer le transfert en vue de mobiliser les acquis dans des situations nouvelles. Sans doute sont-ce ces deux dernières facettes qui paraissent les plus typiques de démarches de construction de compétences. Il importe donc de confronter l'apprenant à des situations-problèmes suffisamment authentiques et complexes pour permettre le développement des compétences visées (Bédard, Frenay, Turgeon & Paquay, 2000). D'où l'importance, rappelée par B. Rey, d'apprendre à lire la situation-problème, à l'interpréter pour décider des

procédures à appliquer. On constatera également que les différentes facettes évoquées s'inscrivent résolument dans une perspective socio-constructiviste, avec un accent tout particulier sur les interactions, l'intégration, la structuration et la réflexivité.

Les travaux récents sur le développement professionnel élargissent la problématique : la construction de compétences professionnelles est indissociable de **la construction d'une identité professionnelle**. Celle-ci ne peut être considérée comme un effet secondaire éventuel ; l'enjeu pour les institutions de formation est de travailler à cette double construction, garantie de la qualité dans l'exercice futur de la profession et de son évolution. Une formation professionnelle qui vise à amorcer la construction d'un praticien réflexif et engagé ne peut se donner comme seul objectif le développement des compétences professionnelles. Non seulement elle ne peut négliger les effets qu'elle va inmanquablement produire sur l'identité des individus auxquels elle s'adresse mais elle doit intentionnellement viser l'amorce d'une construction professionnelle identitaire positive et forte (Beckers, 2002 et 2003).

Par ailleurs, sur le plan de l'action délibérée qu'une formation peut mettre en œuvre pour favoriser la construction identitaire, on fera l'hypothèse, en s'inspirant de la typologie proposée par Barbier (2000, p. 64) pour définir les activités humaines, qu'elle devrait organiser trois types d'expérience humaine :

- des activités opératives par lesquelles les formés interagiront directement avec un environnement professionnel (les terrains de stages en priorité ou des mises en situation spécifiquement construites). Ces rencontres aménagées par le dispositif de formation (les « formats » de Bruner — 1996) offrent aux formés des significations professionnelles ;
- des activités de pensée ou de conceptualisation par lesquelles les formés transformeront leurs représentations, seulement s'ils donnent, eux, du sens à ces significations offertes ;
- et des activités de communication par lesquelles les formés mobiliseront des signes (actes, objets ou énoncés) en vue d'influencer autrui : s'ils posent des choix dans leurs activités de stage, s'ils les défendent, ils offrent à leur tour des significations ; c'est donc qu'ils les ont intériorisées.

Les divers éléments conceptuels synthétisés ici ont permis d'alimenter la première construction d'une grille d'auto-analyse des dispositifs professionnalisants.

3) PHASES D'ELABORATION DE L'OUTIL :

Un dispositif professionnalisant peut donner lieu à de multiples textes, qu'ils soient de nature descriptive et/ou interprétative. La description vise à rendre compte de la façon la plus précise possible des caractéristiques d'un dispositif. L'analyse d'un dispositif vise à dégager ce qui, dans ce dispositif est susceptible de contribuer à la construction de compétences et à la transformation identitaire. Il s'agit donc d'identifier les conditions facilitantes et les freins, de repérer les effets positifs ou négatifs, prévus ou non, et de s'interroger sur les raisons de ceux-ci.

Les démarches de description de dispositifs et de pratiques de formation varient en fonction des buts poursuivis. Décrire pour que le lecteur se fabrique simplement une représentation fidèle d'un dispositif implique de considérer l'ensemble des facettes du dispositif dans son

contexte. Décrire pour que le lecteur perçoive le caractère professionnalisant du dispositif implique de mettre l'accent sur certaines facettes du dispositif et de les interpréter. Décrire un dispositif en vue de l'ajuster et de l'améliorer nécessite un pas de plus, il faut alors rechercher le sens d'une pratique (Saussez et Paquay, 1994, 1995)

L'objectif central de cette recherche est d'étudier les dispositifs susceptibles de contribuer au développement professionnel des étudiants des Hautes Ecoles. Celui-ci va dépendre de la qualité des dispositifs de formation qui seront proposés à ces étudiants.

Pour aider les auteurs de ces dispositifs dans ce travail de description et d'analyse, nous avons élaboré progressivement un outil. Au départ, les co-chercheurs ont procédé à une description d'un dispositif dans lequel ils sont impliqués, sans outil spécifique. Puis, progressivement, ils ont effectué une description et une analyse de ce même dispositif, aidés en cela par l'outil, qui a fait l'objet d'incessantes modifications.

L'outil proposé s'est donc élaboré au fil de son utilisation par les co-chercheurs et par les auteurs, nous le proposons dans son état actuel. Si nous devons caractériser l'ensemble de la démarche suivie pour construire cet outil, nous pouvons affirmer d'abord que l'approche est *interactive* : chaque partenaire a ainsi contribué de son point de vue à l'élaboration de cet outil. Mais elle est également *systémique* : cette collaboration entre chercheurs et professionnels a permis de comprendre les liens entre les dispositifs et le programme, le prescrit légal, le poids de certaines contraintes locales, etc. Si la visée de l'outil est certes *descriptive*, elle est surtout d'ordre *interprétatif* : il s'agit de recenser les « ingrédients » d'un dispositif qui le rendent plus ou moins professionnalisant.

Partis d'une première grille de description qui comportait des rubriques relativement classiques dégagées de travaux antérieurs (le contexte et le cadre de la pratique –son origine-, les objectifs et les enjeux, les acteurs impliqués directement et indirectement, les activités d'apprentissage mises en œuvre, les modalités temporelles, spatiales et de regroupement, les ressources humaines, matérielles et informatives, les modalités d'évaluation, etc.), il est très vite apparu qu'une telle approche simplement descriptive qui visait à obtenir une représentation fidèle de la réalité ne constituait pas l'essentiel pour notre recherche.

Pour mettre en lumière les caractéristiques professionnalisantes d'un dispositif, il importait de se focaliser, lors de la description, sur certaines facettes spécifiques. Par exemple, pour décrire les situations d'enseignement / apprentissage, les facettes suivantes nous semblent particulièrement importantes : Tâches et activités des apprenants – Ressources mobilisées – Productions attendues – Interactions suscitées avec les autres apprenants, les formateurs,... et avec l'environnement – Activités d'entraînement des acquis – Activités métacognitives suscitées – etc.

Mais encore faut-il cerner les caractéristiques de ces facettes dont nous faisons l'hypothèse qu'elles contribuent effectivement à la construction de compétences et de l'identité professionnelles.

4) PRESENTATION DE L'OUTIL :

Nous allons à présent nous attacher à la structure et aux fondements de cet outil qui vise à mettre en lumière les caractéristiques des dispositifs de formation susceptibles de contribuer

au développement de compétences professionnelles et de composantes identitaires professionnelles chez les étudiants des Hautes Ecoles.

Une des difficultés majeures est d'ajuster la description d'un dispositif en fonction des connaissances et attentes du lecteur. Il importe tout à la fois de fournir toutes les informations qui permettent au lecteur de comprendre l'essentiel d'un dispositif et de s'en faire une représentation correcte ; mais en même temps, il ne s'agit pas de le noyer dans un fatras de détails dont il n'a que faire.

En nous questionnant sur les attentes d'un formateur qui lit un répertoire de dispositifs professionnalisants, nous pouvons en cerner quelques-unes assez complémentaires :

1. Prendre rapidement connaissance de dispositifs pour savoir si cela vaut la peine de l'approfondir ;
2. Aller jusque dans le détail des consignes et outils dans la perspective de transposer la démarche à ses propres pratiques ;
3. Comprendre ce qui, dans le dispositif en question, favorise vraiment la construction de compétences professionnelles et les transformations identitaires, car c'est cet aspect qu'il importe de transposer à sa pratique ;
4. Faire le lien avec les théories qui fondent ces pratiques et bien comprendre les concepts scientifiques sur lesquels elles s'appuient ;
5. Prendre connaissance de points de vue des acteurs impliqués, entre autres, de savoir quel est le vécu des étudiants et leur perception du dispositif ;
6. Situer ce dispositif professionnalisant dans son contexte : le programme d'études, l'établissement, le prescrit légal de manière à situer l'originalité du dispositif et de cerner certaines conditions de transposition d'un contexte à un autre.

Pour répondre à ces attentes hypothétiques, nous avons imaginé, à ce stade de développement du projet, que les descriptions soient réalisées selon le canevas suivant :

- d'abord une description sommaire (une demi-page maximum) : le lecteur doit pouvoir y cerner l'essentiel. Il s'agit d'un résumé de présentation qui devrait être accrocheur ;
- ensuite, une description plus approfondie, découpées en six rubriques, correspondant aux six attentes hypothétiques citées précédemment.

Chacune de ces rubriques est identifiée par une lettre : l'ensemble des six lettres constitue l'anagramme « D-I-P-R-O-S » en référence à l'abréviation du projet de recherche centré sur les « DIspositifs PROfessionnalisants » :

- D comme *Description du dispositif* : une description de quelques pages
- I comme *Inventaire* : une description davantage détaillée (y compris les consignes, des outils) au service d'une transposition du dispositif
- P comme *Professionnalisant* : un questionnement autour « d'ingrédients » identifiés comme Professionnalisants
- R comme *Référent théorique* : une référence aux fondements théoriques (y compris un lexique)
- O comme *Observations* : un recueil de points de vue d'acteurs, des observations effectuées,...
- S comme *Système* : une vision systémique sur le dispositif.

D-I-P-R-O-S comme « DI spositifs PRO fessionnalisants » :		Attentes supposées d'un formateur qui lit un répertoire de dispositifs professionnalisants
➔ D comme <i>Description</i> :	Une description de quelques pages (avec des renvois « <i>hypertexte</i> »)	➔ 1. Prendre rapidement connaissance de chaque dispositif pour savoir si cela vaut la peine de l'approfondir.
➔ I comme <i>Inventaire</i> :	Description davantage détaillée d'aspects spécifiques consignes, outils,...) au service d'une transposition du dispositif	➔ 2. Aller jusque dans le détail des consignes, des outils, des modalités d'intervention dans la perspective de transposer la démarche à ses propres pratiques.
➔ P comme <i>Professionnalisant</i> :	Explicitation des « ingrédients » professionnalisants ?	➔ 3. Comprendre ce qui, dans ce dispositif, favorise vraiment la construction de compétences professionnelles et les transformations identitaires, car c'est cela qu'il importe de transposer à sa pratique.
➔ R comme <i>Référent</i> théorique :	Explicitation de fondements théoriques ? (+ lexicque)	➔ 4. Faire le pont avec les théories qui fondent ces pratiques et bien comprendre les concepts scientifiques utilisés.
➔ O comme <i>Observations</i> :	Enoncé de points de vue d'acteurs, des observations...	➔ 5. Prendre connaissance de points de vue des acteurs impliqués, entre autres, de savoir quel est le vécu des étudiants et leur perception du dispositif.
➔ S comme <i>Système</i> :	Une vision systémique sur le dispositif : explicitation du contexte, du programme...	➔ 6. Situer ce dispositif professionnalisant dans son contexte : le programme d'études, l'établissement, le prescrit légal de façon à situer l'originalité du dispositif et de cerner certaines conditions de transposition à un autre contexte.

Ces différentes rubriques sont considérées comme des « fenêtres ». Des liens « hypertextes » doivent permettre de faire des renvois ciblés d'une « fenêtre » à une autre « fenêtre ».

Le lecteur trouvera ci-après l'outil dans sa version actuelle :

Fenêtre « D comme Description de Dispositif »

Consignes pour une description

Deux niveaux de description sont à réaliser :

- (1) d'abord un résumé de présentation d'une demi-page (une dizaine de lignes), qui veillera à condenser l'information autour d'éléments permettant au lecteur de percevoir, de situer globalement le cadre de formation (institution, partenaires impliqués,...), le public cible, la dénomination officielle du dispositif (telle que reprise au cursus de formation, dans la grille horaire), quelques mots concernant son contenu, les intentions poursuivies (compétence visée), son organisation (modalités pratiques) et l'évaluation.
Ces informations doivent rester succinctes, elles jouent un rôle « accrocheur » et participent donc au développement d'un certain intérêt chez le lecteur.
Elles offriront également au lecteur la possibilité d'exploiter des liens qui permettront une approche et une connaissance non linéaire du dispositif.
- (2) ensuite, une description de quelques pages qui visera à présenter de manière plus ou moins synthétique le dispositif mais également d'approfondir et d'analyser différents aspects , avec des références aux « fenêtres (D) - I – P – R – O – S » ; au cours de la rédaction, des liens pourront être établis vers des sections ciblant plus particulièrement l'une ou l'autre de ces « fenêtres ».
L'auteur pourra soit faire le choix d'exploiter les « fenêtres » l'une à la suite de l'autre dans une chronologie linéaire (D-I-P-R-O-S), soit d'en ouvrir plusieurs en même temps (I-P par exemple, menant ainsi inventaire descriptif et analyse de manière conjointe), soit de les exploiter simultanément – en intégration, suivant les nécessités et leur pertinence.

Fenêtre « I comme INVENTAIRE »

Repères pour décrire le fonctionnement du dispositif

Méthodologie mise en place au sein du dispositif :

- Etapes de la démarche – Progression
- Outils – Supports d'apprentissage
- Prise en charge de l'animation (partenaires impliqués, leur statut, leur fonction,...)

Situations d'apprentissage : présentation...des

- Tâches – Activités des apprenants (consignes)
- Ressources mobilisées
- Productions attendues
- Interactions suscitées avec les autres apprenants, les formateurs, ... et avec l'environnement
- Connaissances (savoir et savoir-faire) structurées
- Perspective d'intégration et de transfert envisagée
- Entraînement des acquis
- Stratégies métacognitives

Gestion du temps :

- Identification des différents temps de formation
- Durée
- Fréquence
- Relations entre ces différents moments de formation (et avec d'autres moments en lien avec le dispositif)

Gestion de l'espace :

- Lieux investis dans le dispositif
- Alternance ou interactions entre différents lieux ou d'autres lieux
- Disposition de l'espace

Ressources matérielles et financières particulières nécessaires pour mettre en place le dispositif

Type et forme d'évaluation des compétences chez l'étudiant :

- Forme d'évaluation mise en place (autoévaluation, coévaluation, évaluation mutuelle,...)
- Outils
- Reconnaissance certificative et pondération au sein de la formation

Fenêtre « P comme professionnalisant »

Questions pour analyser le caractère professionnalisant d'un dispositif

Aspects – dimensions	Caractéristiques	Questions d'analyse à se poser (aide-mémoire)	Quelques références
SITUATIONS	<p>Mettre l'apprenant dans des CONTEXTES D'ACTION SIGNIFIANTS</p> <p>et/ou</p> <p>Confronter l'apprenant - à des « situations-problèmes » - à des situations « authentiques » (c'est-à-dire similaires à des situations professionnelles)</p> <p>et/ou</p> <p>Mettre en situations professionnelles (stages, exercices, training de savoir-faire,....</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Quel est (quels sont) le ou les champ(s) de pratique au(x)quel(s) le formateur voulait confronter les étudiants par le biais du dispositif ? ➤ Quelles démarches sont mises en place pour confronter les étudiants à des situations-problèmes déifiantes, sources d'hypothèses ou de questionnement ? ➤ Quelles démarches sont mises en œuvre pour aider les étudiants à identifier les problèmes, à les reconnaître comme « problèmes » qui ont une portée professionnelle ? ➤ Comment a-t-il procédé pour réaliser l'inventaire (en référence à son expérience ? à des lectures ? à des enquêtes ?) ➤ Cf. ci-dessus ; mais les situations-problèmes sont directement liées aux situations vécues par un professionnel ➤ En quoi la situation d'enseignement/apprentissage est-elle similaire à celle des milieux d'exercice du métier ... en termes de : <ul style="list-style-type: none"> - situation problème, défis, cas, etc. - tâches à réaliser - matériel, supports à utiliser - types de démarches, procédures à appliquer - type de groupement (équipe, interaction) ... ➤ Les situations sont-elles complexes, multidisciplinaires, multidimensionnelles ? ➤ Quels types de confrontation à des cas diversifiés en relation avec un éventail de situations professionnelles sont provoqués ? De quelle manière ? 	<p>Compas (1) Faire face à des situations-problèmes</p> <p><i>Pédagogie de résolution de problèmes)</i></p> <p>AECA : « Apprentissage et enseignement contextualisés authentiques »</p>

ACTIVITES	<p>Faire REALISER DES ACTIVITES (de production, de communication...)</p> <p>Et faire INTERAGIR</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Quelles activités signifiantes font les apprenants ? Quelles démarches de production, de réalisation de produits et de communication de ces produits ? ➤ Quelles interactions sont suscitées (approche de la compétence collective) ? ➤ En quoi les tâches à réaliser, les types d'interaction ont-ils des similitudes avec les tâches professionnelles ? 	<p>Compas : agir (3) et Interagir (4)</p> <p><i>(Leplat, Dubar...)</i> <i>(Pédagogie par projet ; Apprentissage coopératif...)</i></p>
RESSOURCES en rapport avec la tâche	<p>Faire EXPLOITER DES RESSOURCES VARIEES, y compris ses ressources personnelles</p> <p>Faire INTEGRER des acquis divers et les ressources plus anciennes</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Quelle est la garantie de présence des ressources internes (savoirs et savoir-faire indispensables) ? ➤ Quel est l'accès aux ressources externes ? ➤ Le matériel, les outils mis à disposition (les cas, les supports) sont-ils en lien avec les situations professionnelles ? 	<p>Compas : exploiter des ressources (2), structurer (7) et surtout intégrer (8)</p> <p><i>(« Une pédagogie de l'intégration »)</i></p>
REFLEXION dans et sur l'action	<p>Faire REFLECHIR de façon ANTICIPATRICE</p> <p>Faire REFLECHIR DANS L'ACTION</p> <p>Faire REFLECHIR SUR L'ACTION :</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Qu'est-ce qui aide l'étudiant à anticiper les effets de l'action réalisée ? ➤ Qu'est-ce qui, dans les activités organisées, permet à l'étudiant d'anticiper les tâches (et les rôles) auxquels il sera confronté dans sa vie professionnelle ? ➤ Quels éléments de dispositifs permettent d'engager la réflexion dans l'action ? Quand ? Où ? Comment ? ➤ Y a-t-il des espaces-temps spécifiquement prévus pour l'observation instrumentée de pratiques ? ➤ Quels dispositifs permettent d'engager la réflexion sur l'action ? Quand ? Où ? Comment ? (à préciser) 	<p>Emettre et tester des hypothèses</p> <p>Préparer le transfert</p> <p>Réfléchir, analyser</p> <p><i>(Perrenoud, 2001 ; Paquay & Sirota, 2002 ; Beckers, 2000)</i></p>
CONCEPTUALISATION	<p>Et amener à CONCEPTUALISER</p> <p>(organiser des activités de formalisation des savoirs d'action et de leur communication)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Qu'est-ce qui est mis en place pour permettre la verbalisation de savoirs tirés de la pratique (structuration et théorisation) ? Quand ? Où ? Comment ? ➤ Y a-t-il des espaces-temps spécifiquement prévus pour la mise en mots d'éléments d'ordre <i>affectif</i> ou cognitif ? pour faire expliciter ses affects, ses émotions, ses ressentis intérieurs dans des situations professionnelles, les analyser, voire pour les conceptualiser 	<p>Conceptualiser pour mieux transférer</p> <p><i>(Barbier : Savoirs théoriques et savoirs d'action)</i></p> <p>Blanchard-Laville et Fablet (1998, 1999)</p>

	<p>Faire THEORISER (Sens des apports théoriques)</p> <p>Faire PREPARER LE TRANSFERT</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Comment les grilles de lecture théorique aident-elles à reconceptualiser les situations professionnelles ? ➤ Dans quelle mesure une recherche systématique des implications pratiques des découvertes théoriques est-elle mise en place ? ➤ Quelles activités de recontextualisation sont organisées ? ➤ Les conditions d'exploitation et d'utilisation des acquis sont-elles anticipées ? Comment ? 	<p>Préparer le transfert → Modèle AECA</p>
EVALUATION	<p>Susciter une autoévaluation régulatrice</p> <p>Organiser une co-définition des critères et des indicateurs</p> <p>Focaliser l'évaluation sur la construction de compétences</p> <p>CERTIFIER les compétences professionnelles (ou préparer cette certification)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Quel type d'auto-évaluation et d'autorégulation est mis en œuvre ? (Il s'agit souvent d'une forme particulière de « réflexion dans ou sur la pratique » (cf. ci-dessus) ➤ Quelles sont les activités qui permettent d'explicitier les critères relatifs aux démarches mises en œuvre par les étudiants pour effectuer la tâche et les critères relatifs au produit final ? Quand ? Où ? Comment ? ➤ Quelle démarche permet à l'étudiant de prendre conscience de ses progrès, de ses difficultés dans la construction de compétences professionnelles ? ➤ Dans quelle mesure cette prise de conscience participe-t-elle à la croissance de l'autonomie ? ➤ Quelles démarches de portfolios, de dossiers progressifs, et autres... ? ➤ Quelle démarche permet de privilégier la qualité du processus de formation par rapport au produit final ? ➤ Comment l'évolution des compétences pratiques et des conceptualisations est-elle analysée ? ➤ Dans quelle mesure l'évaluation est-elle centrée sur des compétences c'est-à-dire effectuée par des mises en situation (et non simplement sur des connaissances et des techniques) ? ➤ Qu'est-ce qui fait que cette évaluation est centrée sur <i>l'utilisation</i> des savoirs et des savoir-faire en contexte ? 	<p>(Co)-évaluer</p> <p>Méta-cognitions</p> <p>(Beckers, 2002) (Paquay & coll, 2002)</p>

MISE EN PROJET	REFLEXION Mise en projet professionnel	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Qu'est-ce qui, dans les activités organisées, permet à l'étudiant d'anticiper les tâches et les rôles auxquels il sera confronté dans sa vie professionnelle ? Quand ? Où ? Comment ? ➤ Quels sont les types d'activités susceptibles de travailler les représentations que les étudiants se forgent à propos du public, des tâches, des rôles, des valeurs, des modèles de professionnalité ? Quand ? Où ? Comment ? ➤ Comment favorise-t-on la rencontre avec des professionnels qui donnent du métier une image positive et qui facilitent l'identification ? ➤ Qu'est-ce qui est fait pour que l'étudiant explicite son propre projet professionnel ? ➤ (Dans les métiers de l'humain) Qu'est-ce qui favorise la prise de conscience de son propre fonctionnement en situation professionnelle ? 	Construction identitaire d'un professionnel réflexif (Barbier, Dubar, Blin...)
MOTIVATION — Engagement	Travailler sur soi Maximiser les chances d'un engagement personnel dans la démarche	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Qu'est-ce qui est fait pour donner du sens à l'activité ? ➤ Qu'est-ce qui est fait pour augmenter chez l'étudiant le sentiment de contrôlabilité par rapport à la tâche à effectuer ? (sentiment de pouvoir sur la situation) ➤ Que fait-on pour que les étudiants aient d'eux-mêmes une image positive (qu'ils aient un sentiment de compétence) ? ➤ Que fait-on pour encourager la prise d'autonomie des étudiants ? ➤ Que fait-on pour susciter l'engagement responsable des étudiants ? 	Tardif, Viau...
<i>Du point de vue du formateur...</i>	<i>Accompagner l'étudiant</i>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Quels éléments de la situation favorisent l'implication cognitive et affective chez l'étudiant ? ➤ Quelle(s) forme(s) d'accompagnement des étudiants est (sont) envisagée(s) ? (individualisé, collectif,...) ➤ Quelles pistes de différenciation sont envisagées au sein du dispositif au cas 	Compas : Accompagner chaque apprenant (11) (Beckers, 2000)

		<p>où les contraintes et les difficultés sont trop importantes ?</p> <p>➤ Quel type de formation, chez les formateurs, est nécessaire pour la mise en place d'un accompagnement réflexif ou d'un soutien de l'étudiant? Quelles compétences attendre de ces formateurs ?</p>	
--	--	--	--

Fenêtre « R comme REFERENCES »

Il semble utile d'accompagner la description et l'analyse d'un dispositif de formation d'informations concernant les fondements théoriques sur lesquels il s'appuie et disponibles dans la littérature scientifique, notamment sur le développement professionnel, les compétences, les transformations identitaires,... en général mais également sur le travail dans un métier particulier auquel le dispositif de formation prépare...

Ces fondements théoriques, définitions de concepts « clés » peuvent être repris au sein d'un lexique. Une bibliographie devrait permettre également au lecteur d'approfondir ceux-ci s'il le juge utile pour la bonne compréhension du dispositif et sa formation personnelle.

Le fait d'isoler ceux-ci dans une section particulière de l'écrit doit permettre à l'auteur de la description une écriture plus synthétique.

Fenêtre « O comme OBSERVATIONS »

Une place peut être réservée au sein de la description du dispositif pour des témoignages, des points de vue informels, des résultats d'enquêtes, des évaluations,...

Il semble notamment intéressant de faire part des observations ou avis qui auraient pu être formulés par les différents partenaires impliqués directement (professeurs, étudiants, maîtres de stage,...) ou indirectement (collègues, direction, inspection,...) par le dispositif.

Le point de vue du concepteur du dispositif à propos des difficultés perçues, des facteurs facilitants,... peut également se révéler précieux pour que le lecteur parvienne à comprendre pleinement le dispositif et à le transposer, s'il le souhaite.

Fenêtre « S comme Système »

Questions pour une approche systémique

L'approche systémique ici suscitée pour la description d'un dispositif de formation se justifie par le fait de sa complémentarité avec l'autre type d'approche – analytique – proposée dans la « fenêtre » P comme professionnalisant.

Cette approche doit permettre d'aborder chaque dispositif de formation dans sa complexité c'est-à-dire l'état auquel est parvenu ce dispositif en évolution, en présentant sa richesse, sa diversité et sa profondeur. Il s'agit de regarder le dispositif en le replaçant dans un cadre plus large, de le considérer dans son environnement avec toutes les interactions qui le composent pour mieux le comprendre et en évaluer la pertinence à la lumière du projet des personnes qui l'ont imaginé et exécuté.

L'approche systémique veillera donc à se concentrer sur les interactions – plus particulièrement celles qui se révèlent non linéaires et fortes - entre les différents éléments du dispositif ; ainsi que sur leurs effets. En cas de modification, cette approche systémique doit permettre d'identifier les groupes de variables qui interagissent simultanément. De ce fait, elle participera par la suite, à la prise de décision et à l'action.

L'approche systémique consistera à faire de la situation de départ – décrire et analyser un dispositif - une opportunité de progrès (« apprentissage venant chemin faisant »). Elle permettra la progression de la réflexion, l'expérimentation et la création de nouvelles solutions qui seront trouvées au cœur même de la situation qu'on apprend à regarder autrement.

Quelques questions à se poser dans le cadre de ce type d'approche :

- Quelle est la contribution de chaque élément identifié au sein du dispositif concerné ?
- Quels réseaux internes et externes permettent les logiques de coopération et d'entraide dans le dispositif, facilitent les réactions, les interactions et les rétroactions face aux fluctuations issues de l'environnement du dispositif ?
- Quels sont les points d'amplification, d'influence conjointe identifiables entre les éléments du dispositif, dans leurs interactions mutuelles ?
- En quoi les projets individuels – des différents partenaires impliqués – rencontrent-ils ceux poursuivis par le projet du dispositif lui-même ?
- Quelle place est accordée aux partenaires impliqués en matière de liberté, de souplesse, de variété,... dans quelle mesure le dispositif se donne-t-il le temps d'être vécu, de vivre ?
- Quelle place est laissée aux questions et réponses, aux suggestions au service d'une formation, autoformation et interformation ? Comment la structure du dispositif et ses partenaires contribuent-ils à celles-ci ?
- De même, à propos de l'évaluation (auto-,hétéro-,co-évaluation) ?
- ...

A noter que les réponses à ces différentes questions peuvent se traduire et s'exprimer autant en schéma qu'en texte.

Elles peuvent apparaître dans une section propre ou intégrées dans les autres sections de l'écrit.

5) EXPERIMENTATION DE L'OUTIL :

Jusqu'à présent, l'outil a été expérimenté essentiellement de deux façons différentes. Dans un premier temps, il a guidé les co-chercheurs dans leur travail de description et d'interprétation d'un dispositif réputé professionnalisant qu'ils ont contribué à concevoir et à mettre en place. Dans un second temps, il a servi en quelque sorte de guide d'entretien aux chercheurs

lorsqu'il s'est agi d'interroger des formateurs sur un dispositif dans lequel ils sont impliqués. Par la suite, les chercheurs ont recouru à l'outil pour élaborer le texte relatif à ce dispositif. Dans le premier cas, il s'agit clairement d'un outil d'autoanalyse, dans le second, il s'agit d'un outil d'hétéroanalyse. Il va de soi que le statut des textes ainsi produits diffère radicalement en fonction du positionnement énonciatif de l'auteur.

De l'avis même des personnes qui se sont servies de l'outil, celui-ci s'avère opératoire pour décrire et interpréter un dispositif professionnalisant. Toutefois, il est indispensable de maîtriser de façon minimale les fondements conceptuels qui le sous-tendent. Ces fondements sont essentiellement hérités du discours pédagogique, qu'il s'agisse de la réflexion dans l'action, du développement des compétences, de la construction identitaire... En définitive, si l'outil proposé permet une analyse fine du degré de professionnalisation d'un dispositif, son utilisation par un formateur peu au fait des théories pédagogiques, se révèle problématique, nous y reviendrons dans la conclusion.

Par ailleurs, nous tenons à insister sur le fait que le formateur doit s'approprier le plus possible l'outil et non le percevoir comme un canevas rigide et intangible. En fonction du dispositif (ses aspects contextuels, ses objectifs...) et en fonction de l'utilisateur (ses intentions, son statut énonciatif...), le recours à l'outil peut – et doit – prendre des formes variées.

Ajoutons une autre utilisation, non prévue, de l'outil. Certains formateurs s'en servent désormais de façon proactive, c'est-à-dire que pour concevoir un dispositif professionnalisant, ils se réfèrent à la liste d'ingrédients que nous jugeons susceptibles de développer conjointement des compétences et des composantes identitaires professionnelles.

6) CONCLUSION :

L'outil a été conçu de manière à condenser et à structurer les informations que nous avons jugées pertinentes et essentielles plus particulièrement quant aux caractéristiques professionnalisantes de dispositifs de formation.

Il repose sur un examen attentif de la littérature et sur les observations de praticiens chevronnés. Les fondements mêmes de l'outil restent à tester et les caractéristiques que nous avons définies comme professionnalisantes (et formulées en termes d'items) n'ont qu'une validité hypothétique qui doit encore être confirmée lors de travaux ultérieurs. Le caractère professionnalisant de tels dispositifs devra donc être testé dans des recherches futures.

Cet outil devrait également pouvoir aider des formateurs, seuls ou en équipe, à mettre en mots leurs propres pratiques de formation, à décrire et à analyser les dispositifs qu'ils exploitent. Sans oublier la perspective de voir utiliser cet outil dès l'ébauche puis dans la régulation de dispositifs de formation à visée professionnalisante.

L'utilisation de cette grille laisse cependant des questions en suspens. Elle demande la mobilisation d'un ensemble de compétences relativement complexes ; parmi celles-ci, une série sont identifiées comme spécifiques au domaine psychopédagogique. Il n'est pas toujours évident pour tout formateur de l'enseignement supérieur de les maîtriser. Cela va de soi, le fait de proposer un outil qu'on espère de qualité dans sa conception ne garantit pas d'emblée la compréhension de son contenu ni l'efficacité dans son application.

Même si nous pensons à des pistes qui consisteraient à fournir des références permettant de retourner aux fondements théoriques ou à insérer un lexique, nous sommes persuadés qu'une démarche d'accompagnement sera nécessaire pour une utilisation optimale de l'outil.

7) REPERES BIBLIOGRAPHIQUES :

- BARBIER, J.M., CHAIX, M.L. & DEMAILLY, L. Éditorial du n° spécial sur "Recherche et développement professionnel". *Recherche et formation*, 1994, 17, 5-8.
- BARBIER Jean-Marie et KADDIURI Mokhtar, Formation et dynamiques identitaires, *Education permanente*, n°128, 1996.
- BARBIER Jean-Marie (dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris, PUF, 1996
- BARBIER Jean-Marie, BERTON Fabienne, BORU Jean-Jacques (coord.), *Situations de travail et formation*, Paris, L'Harmattan, 1996.
- BARBIER Jean-Marie, *Voies nouvelles de la professionnalisation*, Toulouse, Symposium du REF, 1998.
- BARBIER Jean-Marie et GALATANU Olga (dir.), *Signification, sens, formation*, Paris, PUF, 2000.
- BECKERS Jacqueline, Préparer de futurs enseignants à développer les compétences essentielles chez tous leurs élèves : les enjeux d'une réforme. *Puzzle*, 11 janvier 2002.
- BECKERS Jacqueline, « Amorcer la construction identitaire d'un praticien réflexif par la formation initiale. Description d'un dispositif et résultats empiriques » , (à paraître dans *Recherche et Formation*).
- BECKERS Jacqueline et MASSON, Ph. (2000). Des dispositifs de formation conjointe : une forme de partenariat propice au développement d'un habitus réflexif. In D. ZAY (dir.), *Culture, éducation et formation en partenariat eurorégional et interrégional dans le Nord-Pas-de-Calais*. Lille : Université Charles-de-Gaulle Lille III, pp. 173-185.
- BECKERS Jacqueline (2000). Emergence of new forms of partnership between colleges of teachers' education and university based on the organization of training-research. *European Educational Researcher*, 6, 1, 3-11.
- BECKERS Jacqueline, *Développer et évaluer des compétences à l'école : vers plus d'efficacité et d'équité*, Bruxelles, Labor, 2002.
- BEDARD Denis, FRENAY Marianne, TURGEON Jacynthe & PAQUAY Léopold, (2000). Les fondements de dispositifs pédagogiques visant à favoriser le transfert de connaissances : les perspectives de 'l'apprentissage et de l'enseignement contextualisés authentiques. *Res academica*, 18 (1-2), 2001, 21-47
- BLANCHARD-LAVILLE Claudine et FABLET Dominique, *Analyser les pratiques professionnelles*, Paris, L'Harmattan, 1998.
- BLANCHARD-LAVILLE Claudine et FABLET Dominique (Dir.). *Développer l'analyse des pratiques professionnelles*, Paris, L'Harmattan, 1999.
- BLIN Jean-François, *Représentations, pratiques et identités professionnelles*, Paris L'Harmattan, 1997.
- BRUNER Jerome, *L'éducation, entrée dans la culture*, Paris, Retz, 1996.
- DUBAR Claude, *La socialisation*, Paris, Armand Colin, 2000.

- HUBERMAN, M. (1986). Un nouveau modèle de développement professionnel des enseignants. *Revue Française de Pédagogie*, 75, pp. 5-16.
- HUBERMAN, M. (1995). Networks That Alter Teaching : conceptualizations, exchanges and experiments. *Teachers and Teaching : theory and practice*, 1, 2, 193-212.
- LEPLAT Jacques, *Regards sur l'activité en situation de travail. Contribution à la psychologie ergonomique*, Paris, PUF, 1997.
- NEUVILLE Sandrine, Validation d'un instrument de mesure des modèles professionnels de référence chez les étudiants en psychologie (soumis pour publication).
- PAQUAY Léopold, ALTET Marguerite, CHARLIER Evelyne et PERRENOUD Philippe (éds.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?*, Bruxelles, De Boeck, 1996 (3^e éd. 2001).
- PAQUAY Léopold et SIROTA Régine (ed.) *Le praticien réflexif. Diffusion d'un modèle de formation*, in *Recherche et formation*, n°36, octobre 2001.
- PAQUAY Léopold, CARLIER Ghislain, COLLES Luc & HUYNEN Anne-Marie, *L'évaluation des compétences chez l'apprenant. Pratiques, méthodes et fondements*. Louvain-la-Neuve, Presses universitaires de Louvain, 2002.
- PARMENTIER Philippe et PAQUAY Léopold, *En quoi les situations d'enseignement/apprentissage favorisent-elles la construction de compétences ? Développement d'un outil d'analyse : le Comp.A.S.*, Louvain-la-Neuve : UCL, Grifed, Document inédit (www.grifed.ucl.ac.be).
- SAUSSEZ Frédéric et PAQUAY Léopold, Guide de description analytique d'une pratique ou d'un dispositif de formation en formation initiale d'enseignants, Louvain-la-Neuve, 1995.
- SAUSSEZ Frédéric et PAQUAY Léopold, (Ed.), *Répertoire de pratiques et de dispositifs innovants en formation initiale d'enseignants*. Nivelles : ICADOP, Doc. DPF-94.03, 1994, 220 p.
- SAUSSEZ Frédéric et PAQUAY Léopold, Décrire des pratiques et des dispositifs de formation « innovants » en formation initiale d'enseignants. Pour quoi ? Comment ?, in *Pédagogies*, n°10, 1994, pp. 80-84.
- PERRENOUD Philippe. *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Paris : ESF, 2001
- SCHON Donald A., *Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Montréal, Logiques, 1994. (Traduction de *The reflective practitioner*, 1983)
- TARDIF Jacques, *Pour un enseignement stratégique*, Montréal, éd. Logiques, 1992.
- VIAU Rolland, *La motivation en contexte scolaire*, Bruxelles, De Boeck Université, 1994.
- WITTORSKI, R. (1998). De la fabrication des compétences. *Éducation permanente*, 135, 57-69